

Lehmann-Rommel, Roswitha

Neuere Veröffentlichungen über John Dewey. Eine Sammelrezension

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 2, S. 271-283



Quellenangabe/ Reference:

Lehmann-Rommel, Roswitha: Neuere Veröffentlichungen über John Dewey. Eine Sammelrezension - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 2, S. 271-283 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-52778 - DOI: 10.25656/01:5277

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52778>

<https://doi.org/10.25656/01:5277>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 – Heft 2 – März/April 2001

Thema: Internationale Schulleistungsvergleichsforschung

- 155 ANDREAS HELMKE
Internationale Schulleistungsvergleichsforschung.
Schlüsselprobleme und Perspektiven
Einleitung in den Thementeil
- 161 KARL-HEINZ ARNOLD
Schulleistungstudien und soziale Gerechtigkeit
- 179 ECKHARD KLIEME/JOACHIM FUNKE/DETLEV LEUTNER/PETER REIMANN/
JOACHIM WIRTH
Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste
Resultate aus einer Schulleistungstudie
- 201 PETER MARTIN ROEDER
Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen:
USA, Japan, Deutschland

Weiterer Beitrag

- 217 MANFRED LÜDERS
Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung.
Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung

Diskussion

- 235 DIRK RUSTEMEYER
Wie besonders ist das Allgemeine?
- 251 WERNER HELSPER/LEONIE HERWARTZ-EMDEN/EWALD TERHART
Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft.
Ein Tagungsbericht
- 271 ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL
Neuere Veröffentlichungen über John Dewey. Eine Sammelrezension

Besprechungen

- 285 KLAUS PRANGE
Martina Koch: Performative Pädagogik.
Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität
- 288 SABINE ANDRESEN
Dorle Klika: Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie,
Biographie und Handlungspraxis
- 291 JÜRGEN ZINNECKER
Fritz Haselbeck: Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel
jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einstellungen,
Wahrnehmungen und Deutungen
- Fritz Haselbeck*: Wie Schüler Schule sehen. Hilferufe an Lehrer,
Eltern und Politiker? Originale, sehr aufschlußreiche Schüleraussagen
aus Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Schultagebuch-
aufzeichnungen

Dokumentation

- 295 Pädagogische Neuerscheinungen

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des
VNR-Verlag für die deutsche Wirtschaft AG, Bonn, und des Verlags der
Österreichischen Akademie, Wien, bei.

Topic: International Comparative Research On School Achievement

- 155 ANDREAS HELMKE
International Comparative Research On School Achievement.
Key Issues and Perspectives
An Introduction
- 161 KARL-HEINZ ARNOLD
Studies On School Achievement and Social Justice
- 179 ECKHARD KLIEME/JOACHIM FUNKE/DETLEV LEUTNER/PETER REIMANN/
JOACHIM WIRTH
Problem Solving As Transdisciplinary Competence – Conception and
first results of a study on school achievement
- 201 PETER MARTIN ROEDER
Comparative Ethnographic Studies On Educational Systems:
United States, Japan, Germany

Further Contributions

- 217 MANFRED LÜDERS
Teachers' Discretionary Powers Regarding Student Assessment –
A contribution to research on professions and organizations

Discussion

- 235 DIRK RUSTEMEYER
How Specific Is the General?
- 251 WERNER HELSPER/LEONIE HERWARTZ-EMDEN/EWALD TERHART
The Quality of Qualitative Research In Educational Science –
A report on a conference
- 271 ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL
Recent Publications on John Dewey. A Complete Review
- 285 BOOK REVIEWS
- 295 NEW BOOKS

Neuere Veröffentlichungen über John Dewey

Eine Sammelrezension

Seit den 90er-Jahren gibt es in der angloamerikanischen Erziehungswissenschaft eine deutliche Intensivierung der Forschung zu DEWEY mit neuen Schwerpunkten. Während es zwischen 1918 und 1938, der letzten Hochphase der DEWEY-Rezeption, internationalen Austausch zu DEWEY zwischen den unterschiedlichen nationalen Lagern pädagogischer Reformkonzepte gab (vgl. OELKERS/RHYN 2000), beschäftigen sich derzeit in Kontinentaleuropa nur vereinzelte Veröffentlichungen mit DEWEY (vgl. TRÖHLER 2000). Ziel dieser Sammelrezension ist es, nicht nur ausgewählte aktuelle Veröffentlichungen vorzustellen, sondern auch einen Einblick in Diskussionslinien der derzeitigen internationalen DEWEY-Rezeption zu geben. Folgende Schwerpunkte werden gesetzt: (1) DEWEY im Kontext gegenwärtiger wissenschaftlicher Kontroversen, (2) die Relevanz seines Denkens für aktuelle Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, (3) Lesarten DEWEYS aus der Perspektive nicht-pragmatischer Theorieentwicklungen sowie (4) die Betrachtung von DEWEYS Erziehungsphilosophie im Lichte seiner ästhetischen Schriften.

1. Dewey im Kontext aktueller philosophischer und wissenschaftlicher Kontroversen

Der Sammelband von JOAS (2000) weist auf dessen Aktualität hin, indem er sehr unterschiedliche Herangehensweisen an das Werk DEWEYS zu Wort kommen lässt und deutlich macht, dass Fragen der DEWEY-Interpretation „mit einigen der wichtigsten philosophischen und wissenschaftlichen Kontroversen unserer Gegenwart eng verwoben“ (S. 19) sind. Nachdem die Aufsätze von R. RORTY, J.T. KLOPPENBERG und R. SHUSTERMAN widerstreitende Perspektiven für ein Verständnis von DEWEYS Werk entwerfen – u.a. für die zentrale Frage des Buchs nach dem Verhältnis von DEWEYS Philosophie zum Ideal der Demokratie –, folgen Abhandlungen zu einem breiten Spektrum der Themen bei DEWEY (Ethik, Religion, Ästhetik, Logik, Metaphysik, Erziehungsphilosophie).

Der Beitrag zur Erziehungswissenschaft, der bislang vorherrschenden Domäne deutscher DEWEY-Rezeption, stammt von J. OELKERS („John Deweys Philosophie der Erziehung. Eine theoriegeschichtliche Analyse“; S. 280–315). Er arbeitet die Provokation heraus, welche DEWEY für die traditionell dualistisch und idealistisch orientierte pädagogische Theorie bedeutet, sofern dieser Erfahrung und Pluralität in einer nicht-dualistischen Denkkonstellation zu fassen versucht. „Sein Konzept wurde legitimatorisch für eine Formalsprache in Anspruch genommen, die nur den Wortlaut mit ihnen gemein hatte.“ (S. 283)

In seiner Analyse zeigt OELKERS, dass DEWEY „neue Erziehung“ in einem theoretisch weit radikaleren Sinn verstand, als es in der Reformpädagogik rezipiert wurde. Auf dem Hintergrund der historischen Wurzeln der Unterscheidung von *neuer* und *alter* Erziehung in der Pädagogik vor DEWEY wird deutlich, dass DEWEY dessen Interesse primär einer veränderten *Theorie* der Erziehung galt, die klassischen Begründungen der *progressive education* gerade bestritt. OELKERS widerspricht daher den traditionellen Lesarten zu DEWEY, welche z.B. die „Kindzentrierung“ im Kern seiner pädagogischen Theorie sehen, ohne DEWEYS scharfe Zurückweisung der für ihn obsoleten Anthropologie einer „natürlichen Entwicklung“ mitzudenken. DEWEYS Einwände gegen die Theorien von HERBART, PESTALOZZI und FRÖBEL richten sich gegen Einheitsideologien, die sich auf Annahmen über *den* Menschen, *die* Natur sowie „höhere Zwecke“ der Erziehung stützen. An die Stelle „letzter Ziele“ – so macht OELKERS deutlich – tritt bei DEWEY eine Reflexionsform, welche pluraler, variabler Erfahrung in ihren Kontingenzen Rechnung trägt, indem sie an dieser lernt – in einem „Prozess, der Steuerung durch Fehlerkontrolle versucht“ (S. 305). OELKERS argumentiert, dass DEWEY mit diesem Verzicht auf Sicherheiten eines autoritären Wissens zum ersten Mal in der Geschichte der Pädagogik Erziehung radikal demokratisch verstehen kann. Er insistiert auf der Provokation, welche DEWEYS Verzicht auf ein überzeitliches Telos von Erziehung für die pädagogische Tradition bedeutet, ohne dessen eigene Paradoxa zu verschweigen. OELKERS' Analyse ist ein deutlicher und überfälliger Beitrag, die deutsche DEWEY-Rezeption aus ihren idealisierenden Vereinnahmungen vonseiten der pädagogischen Denktradition zu befreien.

Für die Erziehungswissenschaft von besonderem Interesse ist auch die Auseinandersetzung um R. RORTYs Beitrag („Dewey zwischen Hegel und Darwin“; S. 20–43). RORTY bestreitet Notwendigkeit und Nutzen einer philosophischen Rechtfertigung der Demokratie und empfiehlt, sich mit dem Eintreten für sie zu begnügen, indem er mit DEWEY auf die ungünstigen Wirkungen von Letztbegründungen verweist. Wenn er DEWEYS Denken zwischen HEGEL und DARWIN verortet, so sieht er die Stärke DEWEYS darin, dass dieser HEGEL von seinem Absolutismus befreit, indem er – z.B. demokratische – Ideale nicht mehr durch eine Berufung auf ahistorische Vernunftansprüche stützt. Gegen DARWIN insistiert RORTY auf der sprachtheoretischen Wende der modernen Philosophie und beharrt auf der grundsätzlichen Differenz und Diskontinuität zwischen Sprache und Empfindungsvermögen, zwischen sprachlich vermittelten und vor-kognitiven Erfahrungselementen. Diese Unterscheidung führt ihn zu einer Ablehnung von DEWEYS Erfahrungsbegriff, der diese Grenze verwische (S. 29). R. SHUSTERMAN widerspricht ihm hier („DEWEY über Erfahrung: Fundamentalphilosophie oder Rekonstruktion?“; S. 81–115): Mit der Anerkennung des Somatischen und Nicht-Diskursiven ermögliche DEWEY eine Philosophie, die ihre Aufgabe nicht auf die Begründung von Erkenntnis beschränkt, sondern um Perspektiven für die Arbeit an der Erfahrungsqualität erweitert (S. 108).

Für seine Weigerung, demokratische Werte wie Freiheit und Gleichheit philosophisch zu fundieren, erntet RORTY u.a. von J.T. KLOPPENBERG Kritik („Demokratie und Entzauberung der Welt: Von Weber und Dewey zu Habermas und Rorty“; S. 44–80): Im Anschluss an eine Gegenüberstellung der Theorien von MAX WEBER und DEWEY vertritt KLOPPENBERG die These, dass HABERMAS

mit seiner Auffassung von Vernunft als zweckgebundenem und fortschrittsorientiertem Unterfangen „mit größerer Berechtigung an Dewey anknüpfen kann als Rorty“ (S. 74). R.B. WESTBROOK („John Dewey und die Logik der Demokratie“; S. 341–361) bezieht sich – ebenfalls gegen RORTY – auf HILARY PUTNAM, der unter Rückgriff auf den Pragmatismus die Möglichkeit einer erkenntnistheoretischen Rechtfertigung der Demokratie betont und dabei insbesondere die kognitive Überlegenheit demokratischer Strukturen hervorhebt. DEWEYS Vorstellung von Demokratie als Forschungsgemeinschaft, so WESTBROOK, sei eine wertvolle Grundlage für die Bestimmung des Begriffs der „*deliberation*“ im gegenwärtig diskutierten Konzept „*deliberativer Demokratie*“.

Der anti-essenzialistische, pluralistische Grundzug (A. RYAN: „Pragmatismus, soziale Identität, Patriotismus und Selbstkritik“; S. 316–340), der zentrale Stellenwert von Kommunikation (H. WENZEL: „Dewey, Whitehead und das Problem der Konstruktion in der Sozialtheorie“; S. 235–279) sowie die wechselseitige Durchdringung von Wissenschaft und demokratischer Gesellschaft (H.-P. KRÜGER: „Prozesse der öffentlichen Untersuchung. Zum Potential einer zweiten Modernisierung in John Deweys ‚Logic. The Theory of Inquiry‘“; S. 194–234) werden als zentrale Kennzeichen von DEWEYS Denken herausgearbeitet. Gerade in der Differenzbildung zwischen DEWEY und verschiedenen anderen Theorietraditionen macht dieser Band deutlich, dass DEWEY für maßgebliche aktuelle Theorieentwicklungen Anknüpfungspunkte und relevante Perspektiven bietet, und eröffnet so ein spannungsreiches Feld für weitere DEWEY-Forschung.

2. Dewey im Kontext aktueller Fragen der Schulreform

Im Kontext der neuen Relevanz von Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung wird DEWEY auf seine pädagogischen Reformkonzepte hin befragt. FISHMAN/McCARTHY (1998) gehen davon aus, dass DEWEYS Theorie auch heute in gewöhnlichen Schulsituationen fruchtbar angewendet werden kann. Dies erfordert aus ihrer Sicht zweierlei: Einerseits sind beträchtliche Bemühungen um ein eigenes vertieftes, verständnisvolles Interpretieren seines Werkes unumgänglich, andererseits bedarf es der kreativen Arbeit des Experimentierens in der pädagogischen Handlungspraxis. Diesen beiden Punkten ist jeweils ein eigener Teil des Buchs gewidmet. Im ersten Teil legt FISHMAN eine Interpretation von DEWEYS pädagogischem Denken vor, dessen Prinzipien auf die eigene pädagogische Praxis bezogen werden. Im zweiten Teil werden die pädagogischen Experimente FISHMANS („Einführung in die Philosophie“, 1995 an der Universität von North Carolina) evaluiert, insbesondere von den Erfahrungen der Studierenden her. FISHMAN/McCARTHY füllen mit ihrem Buch eine Lücke in der DEWEY-Rezeption, denn seit den Dreißigerjahren gibt es kaum Veröffentlichungen, die eine pädagogische Realisierung von DEWEYS Theorie in Form von Experimenten dokumentieren. Zudem ging das methodische Instrumentarium dieser frühen Unterrichtsstudien über retrospektive Lehrerberichte und breite Curricula-Übersichten nicht hinaus (vgl. KLEINESPEL 1998).

Das Buch hat drei Schwerpunkte der Darstellung: (1) Es wird das Modell eines Hochschullehrers für reflektiertes Lehren dargestellt, der die Integration

von Person- und Wissensorientierung ins Zentrum seiner pädagogischen Bemühungen stellt. Insbesondere hinsichtlich des Ziels, bei Lernenden freiwilliges Interesse an vertiefter Erarbeitung curricularer Themen hervorzubringen, erweisen sich für FISHMAN DEWEYS pädagogische Prinzipien als geeigneter als andere. Bei der Bearbeitung seiner eigenen Schwierigkeiten, diese zu realisieren, macht FISHMAN deutlich, was es heißt, dass nach DEWEY hohes Theorieniveau und komplexes Verstehen ausschlaggebend für eine erfolgreiche Adaptation neuer Unterrichtspraktiken sind. Seine Selbstkritik zeigt, dass in der Phase seines primär schülerzentrierten Unterrichts keine wirklich experimentierende Haltung geübt wurde und seinen Fragen Richtung, System und Imagination fehlten, welche nur vertieftem Theorieverständnis entspringen. Bei der konsequenten Untersuchung seiner eigenen Fehler hinsichtlich der Ausbalancierung von Person- und Wissensorientierung wird für ihn ein ausdifferenziertes Verständnis von indirektem Lehren zum wichtigsten Lösungsschlüssel.

(2) Die pädagogische Theorie DEWEYS wird unter dem Fokus dargestellt, dass die Integration von Lernenden und Curriculum als zentrale Herausforderung an Lehrende verstanden wird, hinter der sich weitere dichotomische Spannungsfelder auftun (Individuum und Gruppe, Konstruktion und Kritik, Kontinuität und Interaktion, Interesse und Anstrengung). FISHMANS Haltung zur Theorie ist weniger eine distanziert-analysierende als eine reflexiv-experimentierende. Die notwendigen Selektionen und Ordnungsgesichtspunkte werden explizit von erfahrungsgeleiteten Kriterien abgeleitet. FISHMAN zieht zur Interpretation der frühen pädagogischen Schriften DEWEYS die Schriften aus den späteren Jahren („Experience and Nature“ 1925, „Art as Experience“ 1934) heran. Als Fokus für den theoretischen Zugang wählt er DEWEYS Anliegen, dualistische Pole in konkreten Handlungsprozessen zu integrieren und dabei deren vielfältige, einander durchdringende Aspekte zu reflektieren. Die Darstellung von DEWEYS Theorie zu Lernaktivität, indirektem Lehren, Reflexion und Intelligenz mit ihren kognitiven und emotionalen Komponenten, die Integration von Mitteln und Zielen des Lernprozesses wird immer wieder auf eigene Erfahrungen bezogen. Dabei betont FISHMAN die besondere Bedeutung der Aktivität des Verweilens und Wahrnehmens von Widersprüchen sowie die forschende Methode des Versöhnens.

(3) Es wird ein qualitatives Forschungsmodell vorgestellt, mit dem eine DEWEY-gemäße Anregung gegeben werden soll, wie Lehrer ihr eigenes pädagogisches Handeln produktiv untersuchen können. MCCARTHY betont, dass qualitative Forschungsmethoden erforderlich sind, um DEWEY-relevante Aspekte (kontextualisiertes Lernen, Ausbildung überdauernder „habits“ bei Studierenden etc.) zu erfassen. Sie stellt ein differenziertes, aufwendiges Programm zur Datensammlung vor (Interviews, Tagebuchreflexionen, Audio- und Videobänder, Textproduktion von Lehrenden und Studierenden sowie Beobachtung von Unterricht und Lehrerevaluationssitzungen). In ihren Darstellungen und Auswertungen zeigen sich Sensibilität und Umsicht einer erfahrenen Forscherin, die es gewohnt ist, sich selbst als primäres Instrument für die Untersuchung ernst zu nehmen.

Die Stärke des Buchs liegt in der Konsequenz der experimentellen Haltung, mit der FISHMAN seine pädagogischen Bemühungen immer wieder neu plant, durchführt, evaluiert und dabei die kleinen Schritte und Schwierigkeiten des

pädagogischen Alltags ernst nimmt. FISHMANS Offenheit gegenüber eigenen Fehlern und dem Scheitern verschiedener pädagogischer Bemühungen sowie die Klarheit seiner Selbstkritik zeugen von großer Souveränität. Das Ausmaß, in dem er den Leser an seinen kognitiven und emotionalen Prozessen und ihrer Entwicklung teilhaben lässt, gibt weit reichende Anregungen, DEWEYS Theorie in konkreten Schritten pädagogischen Handelns wirksam werden zu lassen und dabei die eigene Lern- und Lehrgeschichte zu reflektieren. Aus meiner Sicht bergen seine Begeisterung und sein explizites Ziel, die Distanz zu DEWEY verschwinden zu lassen (FISHMAN 1998, S. 8f.), jedoch eine deutliche Beschränkung. Eine kritische Prüfung von DEWEYS Denken wird ebenso erschwert wie die Einbeziehung der unterschiedlichen historischen Kontextbedingungen für eine Schul- und Unterrichtsreform am Anfang und am Ende 20. Jahrhunderts.

Derzeitigen Entwicklungsbemühungen um Schule und Unterricht täte es aus meiner Sicht jedoch gut, die Einsicht FISHMANS ernst zu nehmen, dass letztlich nur eine explizite Vertiefung des theoretischen Verständnisses in Bezug auf die evaluierte Erfahrung die praktische Realisierung von Reformidealen voranbringt. DEWEY selbst hat diese reflexive Arbeit zwischen pädagogischer Theorie und Praxis zum zentralen Bezugspunkt seiner Reformschule gemacht, wie KLEINESPEL (1998) in ihrer Analyse der drei universitären Versuchsschulen von PETERSEN, DEWEY und VON HENTIG zeigt (vgl. KLAFFKI 1999). Schule als offenes pädagogisches Experiment bedeutet für DEWEY, dass Reflexion und diskursiver Austausch über die praktische pädagogische Arbeit im Vordergrund stehen, statt dass vorgängig in wissenschaftlichen Kontexten entwickelte Theorien und Methoden „angewandt“ werden. Die Schwierigkeiten der Vermittlung klarer (demokratischer) Zielvorstellungen mit Strukturen erfahrungsoffenen Lernens stellen an die professionellen Kompetenzen von PädagogInnen besondere Ansprüche. KLEINESPEL macht deutlich, dass DEWEY mit seinem Forschungsauftrag an Lehrer auf ein erweitertes Berufsverständnis zielt und den Horizont einer sich selbst regulierenden Profession eröffnet, die auf selbstevaluativer Forschung und praktischer Entscheidungskompetenz basiert. Hier weist sie zugleich auf die forschungskonzeptionellen Schwächen des DEWEY-Ansatzes hin: Ohne methodisches Repertoire gerät Selbsterforschung in die Gefahr distanzloser Affirmation und nachträglicher Legitimation (KLEINESPEL 1998, S. 130ff.).

BRANDT (2000) rekonstruiert DEWEYS Philosophie unter der Annahme, dass sein Verständnis von Natur und Ethik einen „Mitweltbegriff“ fundieren kann, der in der Pädagogik neue Perspektiven für den Umgang mit Natur eröffnen soll. Mit dem „Mitwelt“-Begriff wird in Unterscheidung zum Umwelt-Begriff ein „nicht-anthropozentrisches“ Ethikverständnis und Denkmodell des Verhältnisses Mensch–Natur intendiert. Ausgehend von dem Befund, dass in der Debatte zur Umwelterziehung die grundlegenden Konzepte über „Natur“, „Mensch“ und „Welt“ weitgehend implizit bleiben und z.T. noch immer eine mechanistische Denkweise aktualisieren, möchte BRANDT diese Vorstellungen einer expliziten Diskussion und Erneuerung unterziehen. Er rekonstruiert DEWEYS interaktionistisches Erfahrungsverständnis und seinen prozessorientierten Naturbegriff (aus „Experience and Nature“ 1925), um als „holistischen Kern“ der „naturalistischen Metaphysik“ (S. 115) eine Kontinuität von Natur und Geist in ihrer fortwährenden Wechselwirkung zu verdeutlichen. BRANDT arbei-

tet zwei zentrale Pole seines Konzepts von „Mitweltpädagogik“ heraus: Bedeutungs- und Sinnerschaffung durch Reflexion (Sekundärerfahrung) sowie das unmittelbare Ergriffensein von „Situationen der Fülle“ (Primärerfahrungen mit ästhetischer Qualität; vgl. JACKSON 1998). Leider blendet BRANDT hier die ästhetischen Schriften DEWEYS (sowie deren derzeitige amerikanische Rezeption) vollkommen aus.

Der Arbeit von BRANDT kommt das Verdienst zu, implizite Konzepte in der Begrifflichkeit der pädagogischen Diskussion über „Natur“, „Umweltproblematik“, „ökologische Krise“ etc. zu hinterfragen. Im Blick auf die internationale DEWEY-Diskussion halte ich allerdings den Anspruch, mit dem Konzept der „Mitweltpädagogik“ ein „neues pädagogisches Paradigma“ aufzustellen, für fragwürdig. BRANDT bezieht sich dabei auf sein explizites Zurückweisen des mechanistischen zugunsten eines nicht-dualistischen, prozesshaft gedachten Naturbegriffs in Anlehnung an DEWEY. Mit seinen impliziten Annahmen im eigenen Gebrauch von Begriffen wie „Identität“, „Charakter“ oder „Persönlichkeitsentwicklung“ vollzieht er aber aus meiner Sicht nicht konsequent DEWEYS Schritt vom intentionalen Bewusstseinssubjekt hin zu einem sich interaktiv konstituierenden Subjekt (BIESTA 1995, 1999b; vgl. Begriff des „Selbst“ bei NEUBERT 1998, S. 214ff., „Identität“ bei RYAN in JOAS 2000). Eine De- und Rekonstruktion dieser Begriffe im Sinne von DEWEYS Prozess- und Kontingenzorientierung erweist sich aus der Sicht verschiedener Forscher aber als notwendig, damit *paradigmensprengende* Elemente von DEWEYS Denken wirksam werden können (vgl. u.a. GARRISON 1997a, 1999; OELKERS in JOAS 2000).

3. Lesarten Deweys aus der Perspektive nicht-pragmatistischer Theorien

Diese Aufgabe übernehmen derzeit auch DEWEY-Forscher, welche DEWEYS Denken aus der explizit gemachten Perspektive anderer Theorieentwicklungen rekonstruieren. DEWEYS Werk wird in seiner Anschlussfähigkeit und Differenz u.a. in Bezug auf poststrukturalistische und konstruktivistische Theorieentwicklungen, radikale Demokratietheorien sowie die Philosophien von H. ARENDT oder E. LEVINAS durchgearbeitet (vgl. LEHMANN-ROMMEL 2000).

NEUBERT nähert sich DEWEYS interaktionistischem Denken auf der Theoriebasis von JACQUES LACAN und des „interaktionistischen Konstruktivismus“ (KERSTEN REICH). Aus seinen umfassenden Untersuchungen zu DEWEY greife ich im Hinblick auf die Pädagogik die folgenden zwei Aspekte heraus: (1) die konstruktivistischen Grundzüge von DEWEYS Philosophie unter dem Primat des Interaktiven und (2) die Bedeutung des Imaginären in der Kommunikationstheorie DEWEYS.

(1) NEUBERT beschränkt mit DEWEY die Bedeutung des Konstruktiven nicht auf die Erkenntnistheorie, sondern versteht Konstruktion als ein umfassend kulturelles Geschehen im Kontext lebensweltlicher Interaktionsprozesse. Konstruktion von Bedeutung ereignet sich bei DEWEY auf der vorbewussten, unreflektierten Ebene der „*habits*“ ebenso wie der bewussten Ebene von „*inquiry*“, ohne dabei „etwas vorgängig Seiendes in irgendeiner Weise konform widerzuspiegeln“ (S. 97). Die Reorganisation gewohnter Erfahrungsmuster erfordert ein subtiles Wechselspiel von „*customs*“ bzw. „*habits*“, Dekonstruktion und in-

telligenter, kreativer Konstruktion. Die konstruktive Tätigkeit des Denkens versteht DEWEY immer im Kontext von Bedingungen konkreter Handlungssituationen. Von hier aus kritisiert NEUBERT mit DEWEY, dass der (radikale) Konstruktivismus (z.B. VON GLASERSFELD), der sich auf die rein kognitive Seite des Erkennens als subjektive Erfindung beschränkt, diese Abhängigkeiten unterschätzt und die interaktiven, sozialen und kulturellen Bedeutungsebenen im Erkennen ausblendet.

Das Wechselverhältnis von Neu-Konstruktion und Kritik von „*habits*“ hat bei DEWEY, so NEUBERT, große Bedeutung für die Pädagogik, da sich erst zwischen diesen Polen kreative Räume ergeben. In den alltäglichen Handlungszusammenhängen – z.B. in Schulen – droht die habituelle Reproduktion bereits vorhandener Bedeutungskonstruktionen jedoch, die Möglichkeiten von Neuerungen zu ersticken. Im Verlust der Balance zwischen beiden Seiten sieht NEUBERT mit DEWEY eine deutliche Gefahr. Da für DEWEY jedes Festhalten am *Status quo* ein Verrat an den kreativen Potenzialen experimenteller Intelligenz ist, betont er gerade für Erziehung die Notwendigkeit, dem Übermaß an reproduktiven Lernleistungen und standardisierten Lernerwartungen entgegenzuwirken und lebendige, neugierige Aktivitäten aufzugreifen, die noch nicht den etablierten „*customs*“ unterworfen sind. NEUBERT kritisiert an DEWEY, dass dieser die Relativität und den Konstruktionscharakter seines eigenen Denkens übersieht und mit seinem „Naturalismus“ die Theorie des „*inquiry*“ in einer Art „metaphysischem Realismus“ begründen will (S. 126). NEUBERTS Vorschlag ist, „*primary experience*“ als das Unerreichbare jedes rationalen Diskurses radikal offen zu halten. Auf diese Weise könne die Bedingtheit der eigenen Theorien in den Blick treten und Offenheit für Relativierung oder Dekonstruktion durch andere Meta-Konstruktionen ermöglichen.

(2) Konstruieren ist nach DEWEY nicht „eigenmächtige Leistung eines Subjekts“ (S. 254). Erst die intersubjektive Teilhabe an einer gemeinsamen Sprachwelt erschließt für den Menschen den Bedeutungsreichtum der Welt. NEUBERT hebt hervor, dass DEWEY die Bedeutung der Beziehungsebene – mit LACAN: die imaginäre Dimension von Kommunikation – ebenso systematisch wie die symbolische einbezieht. Kommunikation ist nach DEWEY mehr als zweckbezogene Informationsvermittlung, sie ist Suche nach „*shared experience*“, bei der die Beteiligten sich wechselseitig bestätigen oder verwerfen. Ein besonderes Verdienst von DEWEY im Hinblick auf die Pädagogik sieht NEUBERT darin, die Dimension von emotionalen Qualitäten als wesentliches Moment jeder Kommunikation anzuerkennen. Gemäß DEWEYS Kommunikationstheorie können wir nicht auf der Inhaltsebene verbleiben, ohne mit unseren Wünschen, Sehnsüchten, Ängsten, Betroffenheiten einbezogen zu werden. Diese Seite kann nach DEWEY nicht ungestraft unterdrückt oder eliminiert werden: Sie kehrt in Form von umso drängenderen Gefühlen zurück. Die herkömmliche Schule hat gerade hier nach DEWEY und NEUBERT versagt, indem sie auf die Dominanz überkommener symbolischer Ordnungen gesetzt und für die imaginativen und emotionalen Kräfte der Schüler wenig Räume geschaffen hat.

NEUBERT kündigt in der Einleitung an, dass er sich bemüht, zwei Ebenen auseinander zu halten: eine eher immanente Interpretation, in der er DEWEY von dessen Werken her rekonstruiert, und eine zweite der expliziten Würdigung und Kritik aus der Perspektive seiner eigenen Bezugstheorien. Aus mei-

ner Sicht gelingt ihm dies weitgehend, sofern er eigene Hypothesen durch gründliche Analysen von DEWEY-Texten belegt und den Bedeutungswandel von Begriffen (z.B. „*habit*“) im Werk von DEWEY sorgfältig nachvollzieht. Problematisch erscheint mir an NEUBERTS Vorgehen, dass er seine über J. LACAN und K. REICH gewonnenen Begriffe (z.B. „Rekonstruktion“, „imaginativ“) nicht exakt und explizit von DEWEYS Begriffen unterscheidet (vgl. z.B. S. 101). Aus einer präzisen Differenzbildung könnten sich Möglichkeiten ergeben, mit DEWEY auch die Referenztheorien NEUBERTS kritisch zu lesen. Festzuhalten bleibt, dass hier eine Interpretation von DEWEYS philosophischem Denken vorliegt, welche in der deutschen Rezeption grundlegend neue Aspekte eröffnet, die zugleich anschlussfähig sind an Lesarten in der internationalen DEWEY-Forschung (z.B. GARRISON 1997b, 1999; BIESTA 1998, 1999a, 1999b).

SCHUTZ geht in seiner Dissertation (1998) von dem Befund aus, dass wir heute angesichts des Verlustes von nicht-bezweifelbaren Wahrheiten noch keine kohärente Weise gefunden haben, um über individuelles Handeln („*agency*“) und Verantwortlichkeit zu sprechen. Dieses wäre jedoch die Voraussetzung für verantwortliches Handeln jenseits universal festgelegter Normen. Dieses Problem tangiert aus seiner Sicht insbesondere Schulen, wenn diese etwas anderes sein sollen als Orte, an denen Menschen durch immer neue Formen systematischer Kontrolle dominiert werden. Im Rückgriff auf H. ARENDTS und M. GREENES Idee des „*public space*“ will SCHUTZ ein Konzept entwickeln, wie öffentliche Räume von Freiheit in Schulen geschaffen werden können (Bezüge zwischen DEWEY und ARENDT stellen auch BIESTA [1998, 1999a] und LJUNGGREN [1999] her). Ein zentraler Punkt ist hier, dass das Gemeinschaftliche nur in offenen Prozessen des Handelns entstehen kann – also nicht primär im Denken herzustellen ist, wenn die einzigartige Stimme der Einzelnen zu Wort kommen und nicht vorgängig normiert werden soll. Als Aufgabe der Schule erweist sich, öffentliche Räume für das Neue zu schaffen, das Kinder verkörpern, die damit immer auch eine Bedrohung der habituellen Welt darstellen. Schulen sollten aus dieser Perspektive die Fähigkeit fördern, auf unvorhersagbare Ereignisse zu antworten, anstatt das Interesse am Neuen durch die Suche nach nomologischen Generalisierungen einzuschläfern.

SCHUTZ lässt DEWEY vor allem mit seinem Modell der *Laboratory School* und seinen frühen pädagogischen Schriften zu Wort kommen. Als DEWEYS zentrales Ziel von Schulbildung arbeitet SCHUTZ die Stärkung der Individualität der Kinder heraus. Das wichtigste Instrument dazu ist das gemeinsame Untersuchen („*joint inquiry*“), wodurch Schulen zu Orten werden können, in denen die Schüler psychische Stabilität gegenüber Unvorhersehbarem entwickeln und zu brechen lernen mit „*Common sense*“-Glaubenssätzen, die vielen alltäglichen Aktivitäten inhärent sind. „*Joint inquiry*“ ist aus SCHUTZ' Sicht der übergeordnete Punkt bei DEWEY, von dem aus seine Vision von Schule ebenso wie die von Demokratie ihre Kraft und Legitimität beziehen. Demokratie erfordere eine Entwicklung, in der das Gemeinsame sich zunehmend aus den bewusst vollzogenen gemeinsamen Aktivitäten und deren Reflexion konstituiert und immer weniger aus den nicht-bewusst fixierten kollektiven Routinen und Traditionen.

SCHUTZ kritisiert DEWEYS Tendenz, die Notwendigkeit sozialer Konflikte herunterzuspielen. Er sieht bei DEWEY eine übertriebene Tendenz, nicht-bewusste „*habits*“ der Kooperation auszubilden, statt auf die bewusste Auseinan-

dersetzung mit der asozialen gesellschaftlichen Realität vorzubereiten. Demokratisches Handeln kann Konflikte nicht verhindern, sondern erfordert Widerstand gegen Normalisierung und bringt Widerspruch hervor. SCHUTZ macht deutlich, dass DEWEYS Offenheit gegenüber Differenzen eine klare Grenze hat: nämlich die Bedingung, dass die Betroffenen zum Austausch und zur gemeinsamen Untersuchung dieser Differenzen bereit sind. Hier sieht er die Gefahr einer neuen Herrschaft. „Promoting completely free movement and association between groups ignores the fact that those with less power in our society – women, people of color, working class people, etc. – have much less ability to travel between groups, and have much more difficulty making themselves heard when they are in mixed company.“ (S. 132)

SCHUTZ' Anliegen, einen Dialog zwischen den verschiedenen DenkerInnen zu konstruieren, gelingt ihm, sofern er Differenzen und Widersprüche stehen lässt und die Kulturabhängigkeit seiner eigenen Theorie reflektiert. Die dargelegten Blindheiten und Einsichten der jeweiligen Theorien könnten für weitergehende Überlegungen genutzt werden. Diese werden von ihm auch nicht immer auf dem höchsten Stand ihres Problemniveaus erfasst, wenn er z.B. DEWEYS Einsicht in gesellschaftliche Habitualisierungsprozesse nicht für eine Erweiterung von H. ARENDTs Konzept öffentlichen Handelns nutzt (S. 9) oder wenn er die gesellschaftskritischere Perspektive in DEWEYS späteren Werken ausblendet. Festzuhalten bleibt jedoch mit SCHUTZ, dass DEWEYS pädagogische Vision – um sie für heute anstehende Schulentwicklungsprozesse zu nutzen – durch eine differenzierte Konzeptualisierung von Macht und Unterdrückung zu erweitern ist sowie durch ein nuancierteres Verständnis der Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft.

4. Deweys Erziehungsphilosophie im Licht seiner ästhetischen Schriften

Ein weiteres Kennzeichen der erneuerten DEWEY-Rezeption ist, dass sein Gesamtwerk stärker von den späteren philosophischen Schriften (beginnend mit „Experience and Nature“ 1925) her interpretiert wird. Insbesondere wird DEWEYS Ästhetik ins Zentrum seines Denkens gestellt und seine Bildungs- und Erziehungsphilosophie von der Kunsttheorie her mit neuen Akzenten gelesen. JACKSON verfolgt mit seinem Buch „John Dewey and the Lessons of Art“ (1998) zwei Ziele: einerseits einen Überblick über DEWEYS Verständnis von Kunst und ästhetischer Erfahrung zu geben und andererseits nachzudenken über Weisen, wie diese Theorie im Alltag wirksam sowie für das pädagogische Handeln relevant werden kann. JACKSON bezieht sich insbesondere auf „Art and Experience“ (1934), welches DEWEY 75-jährig schrieb. Den Bezug zwischen „education“ und „art“ hat DEWEY selbst ausdrücklich nicht mehr hergestellt, seine pädagogischen Schriften stammen vorwiegend aus der frühen und mittleren Zeit seines Schaffens (bis 1916).

Theoretischer Ausgangspunkt DEWEYS für seine ästhetische Theorie ist, so JACKSON, die These, dass unsere primäre Bezugnahme auf Welt nicht eine des Denkens ist, sondern als umfassendes Aufnehmen des Ganzen einer Situation vorbegrifflich ist, dass Fühlen und Körper wesentlich an diesem primären Erfahren beteiligt sind und dass dieses unterschiedliche Grade an Präsenz und

Bedeutungsfülle haben kann (vgl. auch GARRISON 1997a). Ästhetische Erfahrung konstituiert sich durch eine besondere Aufmerksamkeit für diese unmittelbaren, vorsprachlichen Qualitäten, welche den Eindruck einer Situation als eines einzigartigen Ganzen ermöglichen. Sie erschöpft sich nicht in der Aufzählung von Einzelheiten und überschreitet Dualismen: z.B. individuell–universal, Oberfläche–Tiefe, Aktualität–Idealität, neu–alt, objektiv–persönlich. Dabei geht es DEWEY letztlich nicht um bestimmte Gefühle im Individuum, sondern um Weisen der Interaktion von Individuum und Umgebung, die immer auch durch vielfältige kulturelle Faktoren bestimmt sind.

Der hohe Stellenwert der Wahrnehmung gegenüber dem „Erkennen“ („*perceive*“ im Unterschied zu „*recognize*“) steht im Kern der Dynamik von reicherer und bedeutungsvollerer Erfahrung und macht nach JACKSON die pädagogische Relevanz von DEWEYS ästhetischer Theorie aus. Für die Pädagogik ergeben sich hier einerseits Fragen danach, wie Voraussetzungen dafür geschaffen werden können, dass ästhetische Erfahrung und die dafür erforderlichen Wahrnehmungsgewohnheiten wahrscheinlich werden. Andererseits greift JACKSON auf die Bedeutungstheorie in „*Experience and Nature*“ (1923) zurück, um das komplexe Ineinandergreifen von explizitem Denken und implizitem Bedeutungshorizont zu erläutern. JACKSON betont, dass die Bedeutung auch von zeitgenössischen Werken der Musik, Literatur und Kunst in ihrer Fähigkeit liegt, unsere Wahrnehmung zu refokussieren und zu bereichern, indem sie einlädt, aus dem Strom der gewohnten Erfahrung hervorzutreten und die gewöhnliche Welt mit neuer Sensitivität und verändertem Fühlen wahrzunehmen.

DEWEYS zentrale Sorge, so JACKSON, gilt der mangelnden Aufmerksamkeit für die Gegenwart und für die leibliche Präsenz der Gegenstände. Damit meint er nicht die notwendige Beschränkung, dass wir immer Teile unseres Wahrnehmungsfeldes ausgrenzen, sondern vielmehr das Vorherrschen automatisierter „*habits*“, in denen wir die Gegenstände immer schon unter unsere Nützlichkeitsgesichtspunkte subsumieren. Diese führen dazu, dass unser Kontakt zu den Dingen abnimmt, was nach DEWEY langfristig Apathie und Erstarrung zur Folge hat. Gegen das identifizierende und vom utilitaristischen Zugriff auf die Welt beherrschte Denken fordert DEWEY beim Gebrauch des Denkens mehr Respekt gegenüber den physischen Objekten, den Menschen und den Situationen.

JACKSON stellt DEWEYS Denken als eine Philosophie der Lebensform vor – mit Kontinuitäten zu Philosophen des 20. Jahrhunderts wie SHUSTERMAN, die in der Tradition NIETZSCHES die Bedeutung des Körpers betonen. Ebenso verweist JACKSON hier auf die Forschung P. HADOTS, der die Bedeutung von Aufmerksamkeitsübungen als Praktiken zur Veränderung der Wahrnehmung für die antike Philosophie herausgearbeitet hat. Die Gemeinsamkeit dieser Denkrichtungen ist nach JACKSON das Reflektieren und Umwandeln der identifizierenden, utilitaristischen Haltung, welche die Welt vor uns verbirgt, in ein ästhetisches und philosophisches Wahrnehmen der Welt, welches immer wieder Distanz nimmt von der vorgängigen Selbstbezogenheit der Wahrnehmung.

Das zentrale Problem der Rezeption von DEWEYS pädagogischen Schriften liegt aus JACKSONS Sicht – zu Beginn des Jahrhunderts wie heute – darin, dass die Balance zwischen Kind und Curriculum nicht gehalten wird. DEWEY selbst ist es zwar auch in seinen frühen Schriften ein zentrales Anliegen, dass die Erfahrungen der Schüler lebendig gehalten werden *in Richtung* auf das Wissen

der Experten. Aber in seinen pädagogischen Schriften vor 1920 tritt seine hohe Bewertung von Wissen und wissenschaftlicher Forschung, so JACKSON, in den Hintergrund durch die Rhetorik seines Appells für eine Orientierung des Unterrichts an der Aktivität der Schüler. Die Rezeption seiner pädagogischen Schriften wird dann deutlich dominiert durch eine schülerzentrierte Auffassung des „*learning by doing*“, die auf das Vergnügen der Schüler ausgerichtet ist und die zentrale Bedeutung des Curriculums bei DEWEY unterschlägt. JACKSON zeigt auf, dass DEWEY sich zunächst nur halbherzig von dieser Lesart distanziert und erst spät (1938 in „*Experience and Education*“) eine klare Abgrenzung vornimmt. Er vermutet Gründe hierfür darin, dass DEWEY zunächst selbst gefangen war in der Aufbruchstimmung seines pädagogischen Experiments und seinen Blick mehr auf Möglichkeiten als auf die Fehler richtete.

JACKSON sieht zu diesem Punkt für die aktuelle DEWEY-Rezeption einen hohen Klärungsbedarf: Auch heute noch gehen, so JACKSON, in der pädagogischen Realisierung der Theorie DEWEYS häufig Inhalt und Prozess der Wissenschaft verloren zugunsten der Betonung von Schülerzentrierung und Kreativität. JACKSON geht davon aus, dass sich in den Zielsetzungen, aber auch gerade in den Details, wie Dinge im Unterricht getan werden, viel ändern würde, wenn pädagogisches Handeln durch ein vertieftes Verständnis (im Sinne von „*Art and Experience*“) von der Spannung zwischen aktueller und wünschenswerter Erfahrungsqualität geleitet würde (vgl. hierzu auch GARRISON [1997a], der die Entwicklung des Begehrens aufseiten der Schüler als zentrales pädagogisches Thema DEWEYS entfaltet). Aber die Frage, ob bzw. wie curriculare Inhalte und Handlungsweisen zusammenhängen, wird nicht explizit gestellt. Mit Rückgriff auf die ästhetischen Schriften DEWEYS zeigt JACKSON auf, dass u.a. der zeitlichen Dimension, dem Arbeitsstil, den begleitenden emotionalen Prozessen und unverhofften Impulsen mehr Beachtung zukommen sollte. Doch der Zusammenhang zu der oben skizzierten Kritik von JACKSON am reduktionistischen DEWEY-Verständnis hinsichtlich des Stellenwerts vom Curriculum bleibt vage. DEWEYS Vorstellung des Zusammenhangs von Wissenserweiterung und Erfahrungsqualität bedarf, so wird deutlich, weiterer systematischer Bearbeitung.

Abschließend sei Folgendes festgehalten: Es gibt in DEWEYS Denken zahlreiche Elemente, die für die traditionelle pädagogische Begrifflichkeit eine Provokation bedeuten: insbesondere sein Verzicht auf Einheitsvorstellungen und Letztbegründungen zugunsten von Kontingenz und Pluralität, sein interaktionistischer Subjekt- und Gesellschaftsbegriff, sein prozesshaft gedachter Naturbegriff und sein Insistieren auf der vorreflexiven Erfahrungsdimension. Die Rekonstruktion von DEWEYS Begrifflichkeit auf dem Hintergrund aktueller soziologischer, philosophischer und erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklungen zeigt, dass sein Denken vorwärts weisende, nicht nur historisch relevante Anschlussmöglichkeiten und Perspektiven für derzeitige philosophische und wissenschaftliche Kontroversen bereitstellt. Drei Punkte seien als Herausforderung für die weitere DEWEY-Rezeption zusammengefasst:

(1) JACKSON u.a. stellen klar, dass bei DEWEY die „Methode des Denkens“ eingeordnet wird in die Unmittelbarkeit des Erfahrens. „*Reflexion*“ und „*Intelligenz*“ sind aus der Perspektive der späteren Schriften DEWEYS also angemessen nur zu verstehen, wenn sie in den Kontext qualitativer Aspekte des Er-

fahrens gestellt werden. DEWEY auf ein an Machbarkeit orientiertes Wissenschaftsverständnis zu reduzieren bedeutet aus der u.a. von JACKSON, FISHMAN und BRANDT entfalteten Perspektive eine unzulässige Simplifizierung und Verzerrung.

(2) Die Qualität von (ästhetischer) Erfahrung ist, so JACKSON, bei DEWEY wesentlich durch das Spannungsverhältnis von Gegenwartsbewusstsein und Zielorientierung geprägt. DEWEY allein auf die Seite der Fortschritts- und Zielperspektive festzulegen wird der Komplexität seines Denkens daher nicht gerecht, auch wenn er selbst an einigen Stellen dazu Anlass gibt. Ausgehend von „Art and Experience“ stellt sich DEWEYS Denken als vielschichtiger Entwurf einer Alternative zu utilitaristischen Vorstellungen und als ein überaus ernst zu nehmender Zugang dar, nicht-identifizierendes Denken (ADORNO) in der Pädagogik systematisch zu fördern.

(3) Insbesondere unter dem Aspekt der Arbeit an der Qualität der Wahrnehmung und dem bewussten Umgang mit Neuem, Unvorhersehbarem wird im Werk DEWEYS eine deutliche utopische Kraft gesehen (vgl. JACKSON, SCHUTZ, NEUBERT, BRANDT). Vollständigere Wahrnehmung im Sinn DEWEYS zu entwickeln beschränkt das Individuum nicht mehr auf die verbreitete automatisierte Haltung, welche die Dinge auf ihre Rolle für die Verwirklichung unserer Wünsche festlegt. Pädagogisch gewendet, eröffnet diese Vorstellung ein weites Potenzial für ästhetische und moralische Entwicklung.

Rückblickend können drei Schwerpunkte festgehalten werden, zu denen es weiteren Forschungsbedarf – zu DEWEY und über ihn hinausgehend – gibt: (1) Zum Thema der Integration von Person- und Wissensorientierung in konkreten pädagogischen Handlungssituationen sind weiterhin viele Fragen offen, insbesondere unter der ästhetischen Perspektive DEWEYS. (2) Entgegen den Harmonisierungstendenzen bei DEWEY ist seine Theorie weiterzudenken in Richtung auf erhöhtes Differenzbewusstsein sowie die Fähigkeit, Konstruktivität und Begrenztheit eigener theoretischer und praktischer Bemühungen systematisch mitzureflektieren. (3) DEWEYS Konzepte zur Schulreform sind zu erweitern durch Theorien, welche Macht und Herrschaft analysieren. Dabei ist auch das Verhältnis von Schule und Gesellschaft neu zu thematisieren.

Rezensierte Literatur

- BRANDT, MANFRED: Von der Umwelt zur Mitwelt. Zur Fundierung eines neuen pädagogischen Paradigmas auf der Basis der Philosophie John Deweys. Frankfurt a.M./Bern: Lang 2000. 344 S., DM 79,-.
- FISHMAN, STEPHEN M./MC CARTHY, LUCILLE: John Dewey and the Challenge of Classroom Practice. New York/London: Teachers College Press 1998. 260 S., \$ 46,-.
- JACKSON, PHILIP W.: John Dewey and the Lessons of Art. New Haven/London: Yale University Press 1998. 204 S., \$ 30,-.
- JOAS, HANS (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2000. 371 S., DM 25,90.
- NEUBERT, STEFAN: Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des „experience“ in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Münster: Waxmann 1998. 385 S., DM 68,-.
- SCHUTZ, AARON: Practices of Agency in Education (Hannah Arendt, John Dewey, Michel Foucault, Maxine Greene, Nel Noddings). Dissertation University of Michigan 1998. 150 S., \$ 59,-.

Weitere verwendete Literatur

- BIESTA, G.: Education/Communication: The two faces of communicative pedagogy. In: A. NEIMAN (ed.): *Philosophy of Education*. Urbana, Ill. 1995, S. 185–194.
- BIESTA, G.: Deconstruction, justice and the question of education. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1998), S. 395–411.
- BIESTA, G.: Where are you? Where am I? Education, identity and the question of location. In: C.A. SÄFSTRÖM (ed.): *Identity. Questioning the Logic of Identity within Educational Theory*. Lund 1999, S. 21–45. (a)
- BIESTA, G.: Radical intersubjectivity. Reflections on the „different“ foundation of education. In: *Studies in Philosophy and Education* 18 (1999), S. 203–220. (b)
- GARRISON, J.: Dewey and Eros. *Wisdom and Desire in the Art of Teaching*. New York/London 1997. (a)
- GARRISON, J.: An alternative to von Glaserfeld's subjectivism in science education: Deweyan social constructivism. In: *Science and Education* 6 (1997), S. 543–554. (b)
- GARRISON, J.: John Dewey, Jacques Derrida, and the metaphysics of presence. In: *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 35 (1999), S. 346–373.
- KLAFKI, W.: Rezension zu K. Kleinespel: *Schulpädagogik als Experiment*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 612–617.
- KLEINESPEL, K.: *Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*. Weinheim/Basel 1998.
- LEHMANN-ROMMEL, R.: The Renewal of Dewey – Trends in the Nineties. In: J. OELKERS/H. RHYN (eds.): *Dewey and European Education – General Problems and Case Studies*. *Studies in Philosophy and Education* 19 (2000), S. 187–218.
- LJUNGGREN, C.: Questions on Identity and Education – Democracy Between Past and Future. In: C.A. SÄFSTRÖM (ed.): *Identity. Questioning the Logic of Identity within Educational Theory*. Lund 1999, S. 47–60.
- OELKERS, J./RHYN, H.: Introduction. In: J. OELKERS/H. RHYN (Hrsg.): *Dewey and European Education – General Problems and Case Studies*. *Studies in Philosophy and Education* 19 (2000), S. 1–2.
- TRÖHLER, D.: Bibliographie John Dewey 1993–1999. In: J. DEWEY: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim/Basel 2000.

Anschrift der Autorin:

Dr. Roswitha Lehmann-Rommel, Pädagogische Hochschule Freiburg,
Institut für Erziehungswissenschaft II, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg;
lehmannr@ph-freiburg.de